

Relation entre réflexions erreurs linguistiques et réflexions métalinguistiques dans des textes descriptifs du secondaire Québécois

Relationship between linguistic error and metalinguistic reflections in descriptive texts of Quebec high school students

François Vincent

Université du Québec

francois.vincent@uqo.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4576-5352>

Cynthia Remillard

Université du Québec

Cynthia.Remillard@uqtr.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8517-1914>

Freud Guedou

Université du Québec

guev08@uqo.ca

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2842-0539>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.77

Fecha de recepción: 15/07/2021

Fecha de aceptación: 06/10/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Vincent, F, Remillard, C., y Guedou, F. (2022). Relation entre réflexions erreurs linguistiques et réflexions métalinguistiques dans des textes descriptifs du secondaire Québécois. *Tejuelo*, 35(2), 77-102.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.77>

Résumé: Les élèves du secondaire ont beaucoup de difficultés avec le respect du code linguistique. Pour arriver à les surmonter, ils ont accès à leurs connaissances explicites sur la langue, qu'ils peuvent exploiter sous forme de réflexions métalinguistiques. Nous avons fait écrire une séquence descriptive à 100 élèves de 12-13 ans du secondaire québécois, avec verbalisation concurrente à la tâche. L'analyse des textes a confirmé que les élèves avaient des difficultés d'orthographe grammaticale et lexicale nombreuses, mais que celles en structure de la phrase et en ponctuation étaient aussi considérables. Parallèlement, la très grande majorité des réflexions métalinguistiques portent sur l'orthographe, et les aspects syntaxiques sont ignorés. Face à ce constat, nous proposons quelques pistes didactiques, notamment relativement à l'importance d'articuler l'enseignement de la syntaxe aux pratiques d'écriture.

Mots-clés Erreurs linguistiques; réflexions métalinguistiques; textes descriptifs; syntaxe; orthographe grammaticale.

Abstract: High school students, with french as a first language, have plenty difficulties with french grammar. To overcome them, they have access to their explicit knowledge of the language, which they can exploit in the form of metalinguistic reflections. 100 high school students (12-13 years old) from Quebec written a descriptive sequence, with verbalization competing with the task. The analysis of the texts confirmed that the pupils had numerous difficulties with grammatical and lexical spelling, but also with sentence structure and punctuation. At the same time, the vast majority of metalinguistic reflections focus on spelling, and syntactic aspects are neglected. Thus, we propose some didactic approaches, in particular with regard to the importance of linking together the teaching of syntax and of writing competencies.

Palabras clave: Linguistic errors; metalinguistic reflections; descriptive texts; syntax; grammatical.

Introduction

Le rapport à la langue, et en particulier à l'orthographe, est une caractéristique culturelle importante des francophones, notamment au Québec. Cela se reflète sur les indicateurs de la réussite scolaire, notamment évalué par des épreuves ministérielles d'écriture uniformes à différents stades de la scolarité obligatoire. Au niveau secondaire, les critères relatifs à la langue représentent la majorité de la note (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2020), répartie entre l'orthographe (20 %), la construction de phrase et la ponctuation (25 %), le lexique (10 %) et la cohérence textuelle (20 %), impliquant plusieurs composantes de la grammaire textuelle, telles la reprise d'information, la progression de l'information, l'utilisation de connecteurs ou la concordance des temps verbaux.

Au Québec, à l'instar du reste de la francophonie, les élèves éprouvent des difficultés relatives à la maîtrise de la langue écrite (Marcotte, 2020). Les plus récents résultats ministériels montrent un contraste troublant entre les ceux relatifs au discours et ceux liés à la langue. Par exemple, les élèves de 5^e secondaire réussissent le critère de l'adaptation à la situation de communication à 96,8 % (Vincent et Gagnon-Bischoff, 2019). Inversement, sur le respect du code linguistique, les élèves obtiennent un taux de réussite de 64,5 %.

Boivin et Pinsonneault (2018) ont décortiqué les résultats des élèves québécois en écriture à partir de l'analyse de textes issus des épreuves ministérielles de fin d'année du primaire et du secondaire. En s'intéressant aux erreurs morphosyntaxiques, elles révèlent, en les divisant en trois catégories, que les erreurs les plus fréquentes en 2^e secondaire concernent dans l'ordre la syntaxe (6,31 erreurs / 100 mots), l'orthographe grammaticale (3,34 / 100 mots) puis l'orthographe lexicale (2,61 erreurs / 100 mots). Si la prépondérance d'erreurs diminue lors de l'avancement dans la scolarité, l'ordre, d'une catégorie à l'autre, reste sensiblement le même. De plus, certaines erreurs persistent, notamment celles relatives à la ponctuation, ou à la structure des phrases simples ou complexes.

Pour arriver à contrer ces difficultés, plusieurs didacticiens de la grammaire (Boivin, 2014; Canelas-Trevisi et Blain, 2008; Cogis, 2001; Gauvin et Thibault, 2016; Parisi et Grossmann, 2009) proposent de faire appel aux réflexions métalinguistiques. La grammaire actuelle, dont l'enseignement est prescrit depuis deux programmes d'enseignement du français successifs au Québec (MEQ, 1995. MELS, 2004), mise d'ailleurs beaucoup sur celles-ci. Nadeau et Fisher (2011) rappellent que les connaissances implicites, si elles permettent de répondre à certaines situations problèmes, mettent rapidement le scripteur devant certaines limites. L'approche cognitive de la langue soutient que devant une situation problème, le scripteur doit faire appel intentionnellement à certains outils cognitifs à sa disposition. C'est ainsi que face à une difficulté linguistique, le scripteur devra être capable de mettre à profit ces ressources linguistiques afin de poser un jugement de

grammaticalité et déterminer s'il est ou non en présence d'une forme correcte (respect de la norme grammaticale) ou d'une erreur.

Or, devant quel problème grammatical l'élève met-il à profit ses réflexions métalinguistiques ? Celles-ci mènent-elles à une correction ? Par cet article, nous cherchons à identifier quelles relations existent entre les catégories d'erreurs effectives d'élèves du niveau secondaire en rédaction, et les réflexions métalinguistiques, au cours du processus d'écriture. Nous tirerons des résultats certaines propositions didactiques, notamment concernant l'enseignement distinct des savoirs linguistiques selon la catégorie grammaticale à laquelle ils appartiennent.

1.- Typologie d'erreurs linguistiques

Étant donné que nous nous intéressons au cadre scolaire et aux apprentissages qui y sont faits, la grammaire à laquelle nous faisons ici référence est une grammaire normative, que l'on peut opposer à une grammaire descriptive (Boyer, 2021, Combettes et Lagarde, 1982). Celle-ci, lors de l'évaluation de l'écrit, permet d'identifier les écarts à la norme, communément appelés *erreurs*.

Plusieurs auteur.e.s ont proposé des grilles typologiques visant à catégoriser ces erreurs. Catach (1988), dont les travaux pionniers s'intéressent à la linguistique et à l'orthographe du français (Fayol et Jaffré, 2016), élabore une typologie d'erreurs qui s'appuie essentiellement sur la nature de ces dernières et leurs causes. Elle les répartit en six catégories. Ainsi, les erreurs à dominante phonétique sont relatives aux difficultés des élèves à reconnaître ou à prononcer les sons; les erreurs à dominante phonogrammique, pouvant altérer ou non les sons, sont dues à une mauvaise transcription des sons par les élèves; les erreurs à dominante morphogrammique, dues à une confusion de nature, de catégories, de genre, de nombre, de forme verbale, d'omission ou d'adjonction erronée, mettent en évidence les difficultés d'accord grammaticales; les erreurs sur les homophones (encore appelées erreurs logogrammiques) sont des erreurs dues aux confusions graphiques; les idéogrammes correspondent aux erreurs relatives aux

accents, à l'apostrophe, au trait d'union, aux signes de ponctuation, à la majuscule en tête de paragraphe ou après un point ou au début d'un nom propre; enfin, les lettres non fonctionnelles regroupent des erreurs en lien avec les consonnes grecques, les consonnes latines, les consonnes simples ou doubles, difficilement ou non justifiables, les fausses étymologies, les finales particulières et quelques voyelles.

S'inspirant de Catach (1988), Fayol et Jaffré (2008) présentent une grille où sont principalement catégorisées les erreurs d'orthographe. Ainsi, se distinguent sur leur grille les erreurs phonologiquement audibles, les erreurs phonologiquement acceptables, et celles relevant des dérivations morphologiques. Les premières renvoient à la modification de la forme sonore des mots en leur substituant des perceptions soit visuelles soit auditives approximatives. Les deuxièmes, phonologiquement acceptables, sont des erreurs dites d'usage qui transforment la forme graphique du mot, sans en altérer la forme sonore. Elles se traduisent par des omissions ou des ajouts, des substitutions de lettres, des simplifications de consonnes géminées, de même que des confusions d'homophones. Quant aux dérivations morphologiques, elles regroupent les erreurs qui affectent les accords en genre et en nombre des substantifs et des adjectifs, ainsi que l'omission ou la confusion des flexions verbales.

Manesse et al. (2007) répertorient quatre catégories d'erreurs, soit celles de langue, de grammaire, d'orthographe lexicale et de signes. Elles définissent les erreurs de langue comme celles qui entraînent une incompréhension du texte, du passage ou du mot. Il s'agit en l'occurrence de l'impossibilité d'identifier le mot comme entité dans la chaîne parlée (jonction de plusieurs unités lexicales indépendantes ou séparation d'une unité lexicale en plusieurs unités), de la mauvaise transcription des mots (soit par omission d'un son, soit par substitution ou adjonction d'un son erroné), de l'écriture correcte d'un autre mot que celui dicté, soit pour une mauvaise compréhension du texte, soit une audition imparfaite (les homonymes font partie de cette classe). Les erreurs relevant de la grammaire incluent celles qui combinent les fautes de lexique et de grammaire; les fautes relatives à l'accord en genre et en nombre, aux flexions verbales, puis à la confusion entre les

pluriels des classes nominale et verbale. Les erreurs d'orthographe lexicale regroupent des mots phonétiquement bien reproduits, mais dont la forme graphique est erronée, puis des mots dont la transcription est plausible, mais incorrecte (*h* muet devant une voyelle ou le son /s/ rendu par *ss*, par *sc*, par *s*. Enfin, les erreurs de signes orthographiques correspondent à celles dues aux accents, à l'apostrophe, au trait d'union, à la cédille, ainsi qu'à toutes les fautes portant sur les majuscules.

Ancil (2012) s'intéresse quant à lui précisément aux erreurs d'orthographe lexicale, et distingue spécifiquement les erreurs sémantiques qui regroupent l'utilisation inappropriée d'un quasi synonyme, l'utilisation inappropriée d'une unité de sens proche, les impropriétés, y compris les anglicismes, et le pléonasme; les erreurs formelles qui correspondent essentiellement aux barbarismes et aux unités lexicales inexistantes; les erreurs pragmatiques qui concernent l'emploi d'unités lexicales appartenant à un registre de langue familier dans un contexte demandant l'usage d'un registre standard; les erreurs de combinatoire morphosyntaxique sont liées d'une part à l'invariabilité et au genre du nom, puis à la structure syntaxique régie par une unité lexicale d'autre part; enfin, les erreurs de combinatoire lexicale sont liées à l'utilisation de collocations ne correspondant pas aux cooccurrences appropriées au contexte d'énonciation.

Boivin et Pinsonneault (2014, 2018), visent quant à elles à présenter une exhaustivité des erreurs, mais en mettant en avant l'importance d'une exhaustivité des erreurs syntaxiques. Elles utilisent une grille à deux niveaux. Le premier indique la catégorie principale à laquelle appartient l'erreur, alors que le second en précise la nature. Par exemple, au sein de la catégorie syntaxe (premier niveau), elles en précisent plusieurs sous-catégories (second niveau), notamment les erreurs d'homophonie (S H), les erreurs relatives à la phrase simple (S PhS), à la phrase complexe (S PhC), à la ponctuation syntaxique (S P), aux types et formes de phrases (S TyF) et aux phrases à construction particulière. Quant à la catégorie orthographe grammaticale, elle comprend l'accord dans le groupe nominal (OG GN, responsable de l'accord du déterminant et de l'adjectif et de la présence de marques morphologiques sur le nom noyau du GN); l'accord régi par le sujet

(OG Su, responsable de l'accord du verbe – incluant les désinences verbales, de l'auxiliaire, du participe passé avec être et de l'attribut du sujet) et l'accord régi par le complément direct (OG CD, responsable de l'accord du participe passé avec avoir, du participe passé de certains verbes pronominaux et de l'accord de l'attribut du complément direct).

Nous nous inspirons principalement des grilles de Boivin et Pinsonneault (2014; 2018), dont nous avons repris les catégories principales : syntaxe (S), orthographe grammaticale (OG), orthographe lexicale (OL), de même qu'une adaptation des erreurs spécifiques, que nous appellerons sous-catégories. Nous avons par contre distingué au sein de la première catégorie structure de phrase (S) et ponctuation (P), pour mettre cette dernière en évidence et pour identifier des catégories usuelles en enseignement au secondaire (Roberge, 2001) et en évaluation (MEQ, 2021), de manière à en faciliter la transposition didactique. Nous avons également ajouté les erreurs lexicales (L), en s'inspirant de la taxonomie d'Antil (2011) et la grammaire du texte (GT), où nous intégrons comme sous-catégories le choix des connecteurs, la cohérence des temps verbaux, l'absence ou la mauvaise utilisation d'un organisateur textuel et la reprise de l'information manquante, erronée ou ambiguë. Finalement, nous avons ajouté une catégorie relative aux erreurs homophoniques (H).

Boivin et Pinsonneault (2018) intègrent les erreurs homophoniques au sein de la catégorie syntaxe, la plupart des erreurs homophoniques pouvant s'éviter par l'identification de la catégorie grammaticale du mot, et donc de sa place au sein de la phrase syntaxique. Nous cherchons quant à nous à identifier les erreurs linguistiques, de même que les réflexions métalinguistiques émanant du processus d'écriture. Or, si les manipulations syntaxiques peuvent être une piste à privilégier pour régler le problème homophonique, la cause de cette erreur est difficilement identifiable. Comme les erreurs homophoniques sont phonologiquement non décelables, elles peuvent être causées par une mauvaise identification syntaxique, mais aussi par une confusion logogrammique avec un mot existant ou non. Par ailleurs, un élève qui procéderait à un remplacement de type mnémotechnique (*on* peut être remplacé par *Léon*), sans pour autant

faire référence à la catégorie syntaxique, ou qui ferait appel à la statistique textuelle, ne serait pas en face d'un problème ou d'une erreur syntaxique. Nous préférons alors faire référence plus objectivement à une erreur homophonique (H).

2.- Typologie des réflexions métalinguistiques

En partant des recherches de Gombert (1990), Dabène et Degache (1998) définissent les conduites ou comportements métalinguistiques comme des processus cognitifs par lesquels le sujet démontre, au moyen de la verbalisation, une gestion perspicace des objets langagiers et de leur utilisation. Gombert (1996) distingue quatre étapes au développement des compétences métalinguistiques. La première, l'acquisition des premières habiletés linguistiques, consiste en l'organisation des connaissances linguistiques en mémoire; la deuxième, l'acquisition des habiletés épilinguistiques, correspond à l'organisation des connaissances linguistiques stockées pour constituer des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées par le sujet; la troisième, l'acquisition de la maîtrise métalinguistique, provient de la connaissance consciente et du contrôle intentionnel de nombreux aspects du langage afin de permettre au sujet d'accomplir les tâches linguistiques auxquelles il est confronté; enfin, la répétition fréquente des comportements métalinguistiques permet au sujet d'en assurer leur automatiser. Gombert (1996) précise que les deux dernières phases de la maîtrise métalinguistique relèvent moins du développement que d'apprentissages culturels spécifiques, intervenant en particulier dans le cadre de l'apprentissage de la manipulation du langage écrit.

Dans une étude consacrée à l'analyse d'un ensemble d'interventions métalinguistiques chez des élèves qui discutent de la phrase subordonnée relative, Boivin (2014) met en évidence trois formes d'intervention métalinguistique à savoir: l'affirmation, l'hypothèse et la question. Dans le prolongement des travaux de Boivin (2014), Gauvin et Thibeault (2016) précisent que les jugements de grammaticalité peuvent être imprécis. De même, ils ajoutent les

manipulations syntaxiques à l'utilisation du métalangage qu'ils restreignent au recours à des outils de la grammaire pédagogique moderne. Puis, ils créent la catégorie « commentaire (méta) linguistique » pouvant se manifester à travers la procédure traditionnelle, des analogies, la passerelle français-anglais ou l'utilisation d'une autre phrase en exemple.

Dans le cadre de verbalisation concurrente à la tâche (Hayes et Flower, 1980, 1987; Kellogg, 2008), comme dans le cadre de notre étude, les interventions varient moins en ce qui concerne la forme, étant donné l'absence de dialogue. Nous classons donc les réflexions métalinguistiques selon trois aspects. Premièrement, celles-ci sont associées à la catégorie linguistique dans laquelle la situation problème émerge (S, P, OG, OL, L, GT). Deuxièmement, nous nous intéressons à la présence ou non de métalangage (Cogis, 2020, Fisher et Nadeau, 2014) au sein de la réflexion métalinguistique. Troisièmement, nous classons chaque réflexion selon les effets de celle-ci sur l'écriture (correction d'une erreur, création d'une erreur, statu quo en erreur, statu quo en non-erreur).

3.- Méthodologie

Nous avons collecté les données de cette recherche exploratoire (Gohier, 2018) auprès d'un échantillon de convenance de 100 élèves en scolarité régulière, âgés de 12 à 13 ans, provenant de neuf classes, distribuées au sein de deux écoles de la Rive-Sud de Montréal. Durant les cours de français, un élève à la fois était invité à accompagner le chercheur à l'écart du groupe afin de rédiger un texte. Les élèves ont été sélectionnés selon une méthode d'échantillonnage par quota, déterminé selon le genre et la maîtrise de la langue estimée par l'enseignant. Cette stratégie visait à avoir une variété de scripteurs. Les enseignants choisissant à parts égales des élèves qu'ils considéraient comme très compétents, compétents, moyennement compétents et faiblement compétents.

Le dispositif d'écriture, validé au printemps 2016, consistait en une rédaction d'une séquence descriptive (Chartrand, Émery-Bruneau,

Sénéchal, 2015) d'un lieu effrayant. Aucune limite de temps ou de longueur ne leur était donnée, sinon implicitement par la feuille fournie, sur laquelle était imprimée une vingtaine de lignes. L'élève avait également accès à des feuilles vierges, des crayons, une gomme, un dictionnaire et un conjugueur (les ouvrages de référence étant ceux utilisés en classe en cours d'année).

Nous avons demandé aux élèves de procéder à une verbalisation concurrente à la tâche (Kellogg, 2008), visant à identifier leurs principales réflexions métalinguistiques. En cours d'écriture, les seules interventions du chercheur consistaient à relancer les élèves qui cessaient de verbaliser leurs pensées. L'écriture était filmée, afin de capter le geste graphique et les autres manipulations (par exemple la consultation du dictionnaire ou du conjugueur).

Deux principaux outils ont été utilisés pour l'analyse des données, soit les textes produits et les captations vidéographiques des processus et de verbalisation.

Les textes produits ont été transcrits, puis les erreurs ont été identifiées en double aveugle.

Les textes comportaient une moyenne de 116 mots ($\bar{E}T = 39,58$) et de 8,46 phrases ($\bar{E}T = 2,76$). Les élèves y ont fait en moyenne 15,74 erreurs ($\bar{E}T = 8,36$). Pour répondre à l'objectif de cet article, nous analysons les erreurs totales, et non les erreurs par élève, en comparant plutôt entre elles les différentes catégories et sous-catégories.

Il en va de même pour les réflexions métalinguistiques, repérées par les captations vidéographiques. Celui-ci a été codifié chronologiquement, et la verbalisation concurrente à la tâche a été utilisée pour identifier les réflexions. Le processus d'écriture a été analysé (Vincent, Peters, Fontaine, Béland et al., sous presse). Celui-ci variait de 6 min 30 s à 42 min 18 s ($\bar{x} = 17$ min 23 s ; $\bar{E}T = 6$ min 39 s) et les opérations de révision étaient d'une moyenne de 3 min 59 s. C'est au sein de celles-ci qu'ont été recueillies les réflexions métalinguistiques.

Les tableurs Excel ont par la suite été importés dans SPSS, où les fréquences des erreurs et des réflexions ont été ressorties, de même que l'hypothèse nulle d'absence de relation entre ces variables (chi 2) et la force de l'association (Phi de cramer).

4.- Résultats

4.1.- Fréquence des erreurs

Au total, les élèves ont fait 1588 erreurs relatives à la langue. Le tableau 1 présente les fréquences des diverses grandes catégories de révision des erreurs.

Tableau 1

Fréquence des erreurs linguistiques

	Fréquence	Pourcentage
OG	386	24,3 %
OL	311	19,6 %
P	280	17,6 %
S	222	14,0 %
L	176	11,1 %
H	141	8,9 %
GT	72	4,5 %
Total	1588	100,0 %

Fuente: drets d'autor

Les erreurs les plus fréquentes sont celles liées à l'orthographe. On retrouve en premier lieu celles relatives à l'orthographe grammaticale (OG), qui représentent 24.3 % (n = 386) des erreurs, suivies des erreurs liées à l'orthographe lexicale (U) (19.6 %, n = 311). Les erreurs relatives à la syntaxe suivent, avec dans l'ordre celles relatives à la ponctuation (17.6 %, n = 280) et celles liées à la structure de la phrase (14.0 %, n = 222). Puis, viennent celles concernant le lexique (11,1%, n = 176), les homophones (8,9 %, n =141) et, finalement, la grammaire textuelle (4,5 %, n = 72).

Si on observe dans le détail les sous-catégories les plus fréquentes, on voit que parmi celles représentant plus de 2 % du total des erreurs, on en retrouve sept faisant partie de la catégorie

orthographe grammaticale. Les plus fréquentes sont l'accord du verbe avec son sujet (N = 75, 4,7 %), l'accord de l'adjectif (N = 69, 4,3 %), la terminaison verbale inappropriée (N = 66, 4,2 %), la marque du genre ou du nombre inappropriée à un nom noyau d'un groupe nominal (N = 44, 2,8 %), une erreur de genre ou de nombre quant à un nom faisant partie du groupe prépositionnel complément du nom (N = 38, 2,4 %), l'accord du déterminant avec un nom (N = 36, 2,3 %), et, finalement, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe attributif (N = 33, 2,1 %).

Plusieurs erreurs relatives à l'orthographe lexicale s'y retrouvent également. Dans un premier temps, on relate des erreurs relatives à la présence ou nom de lettres doubles (N = 66, 4,2 %), à une mauvaise correspondance phonème/morphème (N = 48, 3,0 %), à la présence ou l'absence d'accent (N = 38, 2,4 %), et à la présence ou l'absence de majuscule (N = 31, 2,0 %).

En ce qui a trait à la ponctuation, les erreurs sont concentrées au sein de deux sous-catégories principales. La sous-catégorie d'erreur de la virgule devant ou après certains coordonnants et marqueurs de relation (7.2%, 114) représente l'erreur la plus fréquente. Elle est suivie de l'erreur de la virgule après ou autour d'un complément de phrase déplacé (5.6%, 89).

Au niveau de la sous-catégorie d'erreurs des homophonies, la plus fréquente concerne les homophones grammaticaux (5.4%, 85). Elle est suivie de la graphie du son /e/ (2.6%, 42).

Les erreurs lexicales sont également concentrées au sein de deux sous-catégories, soit les répétitions abusives (6,5, N = 6,5 %) et les termes imprécis ou inappropriés (3,4 %, N = 54).

Finalement, parmi les erreurs les plus fréquentes, une seule concerne la grammaire textuelle, soit la concordance des temps verbaux (3,0 %, N = 48).

Tableau 2

Fréquence des sous-catégories d'erreurs linguistiques

Catégorie		Fréquence	Pourcentage
P	Virgule devant ou après certains coordonnants et marqueurs de relation	114	7,2
L	Répétition abusive	103	6,5
P	Virgule après ou autour d'un complément de phrase déplacé	89	5,6
H	Homophone grammatical	85	5,4
OG	Accord du verbe	75	4,7
OG	Accord de l'adjectif	69	4,3
OG	Terminaison verbale inappropriée	66	4,2
OL	Lettres doublées dans un mot	66	4,2
L	Termes imprécis ou inappropriés	54	3,4
GT	Cohérence verbale	48	3,0
OL	Absence de correspondance phonème-morphème	48	3,0
P	Autre cas de ponctuation	45	2,8
OG	Accord du noyau du groupe nominal	44	2,8
H	Homophonie forme verbale en /e /	42	2,6
OG	Accord du nom dans le groupe prépositionnel ou le groupe nominal complément du nom	38	2,4
OL	Autre erreur d'orthographe lexicale	38	2,4
OG	Accord du déterminant	36	2,3
S	Autre élément de structure de la phrase	36	2,3
OL	Autre élément de l'orthographe lexicale	36	2,3
G	Accord du participe passé employé avec être	33	2,1
OL	Majuscule	31	2,0

Fuente: drets d'autor

4.2.- Fréquence des réflexions métalinguistiques

Diverses réflexions métalinguistiques ont été utilisées par les élèves pour la correction de leurs erreurs ou non-erreurs, tel que montré à la figure 3. C'est en s'intéressant à des difficultés se rapportant à l'orthographe grammaticale que la fréquence des réflexions métalinguistiques est la plus élevée, avec 1007 occurrences (47,0 % des réflexions). Elle est suivie, dans l'ordre, de celles afférentes à l'orthographe lexicale (n = 474, 22,1 %), aux homophones (n = 401, 18,7 %), à la structure de la phrase (n = 99, 4,6 %), à la ponctuation (n =

72, 3,4 %), au lexique (n = 49, 2,3 %, 49) et, finalement, à la grammaire du texte (n = 40, 1,9 %).

Tableau 3

Fréquence des réflexions métalinguistique

	Fréquence	Pourcentage
OG	1007	47,0
OL	474	22,1
H	401	18,7
S	99	4,6
P	72	3,4
L	49	2,3
GT	40	1,9
Total	2142	100,0

Fuente: drets d'autor

Si on regarde plus précisément les objets pour lesquels les réflexions métalinguistiques ont été utilisées, on observe logiquement une importante représentation des réflexions portant sur l'orthographe grammaticale. Ainsi, parmi les quinze sous-catégories les plus fréquentes, 8 portent sur l'orthographe grammaticale, soit en ordre décroissant, les réflexions portant sur les accords du verbe (n = 278, 13,0 %), sur les marques de genre et de nombre des noyaux des sujets donneurs d'accord (n = 236, 11,0 %), sur l'accord de l'adjectif complément du nom, attribut du sujet ou attribut du complément direct (n = 151, 7,0 %), sur les marques d'accord du sujet donneur sur un mot ne devant pas recevoir d'accord (n = 83, 3,9 %), sur l'absence ou la présence d'une marque d'accord erronée sur un nom à l'intérieur d'un groupe prépositionnel ou d'un groupe nominal complément du nom (n = 78, 3,6 %), sur l'accord d'un participe passé employé avec l'auxiliaire être ou un verbe attributif (n = 51, 2,4 %), et, finalement, sur l'accord dans la chaîne déterminant-adjectif-nom effectué sur une base erronée (n = 43, 2,0 %).

Tableau 4

Fréquence des sous-catégories de réflexions métalinguistiques

		Fréquence	Pourcentage
OG	Accord du verbe	278	13,0
H	Homophonie forme verbale en /e/	246	11,5
OG	Accord du noyau du groupe nominal	236	11,0
OL	Orthographe lexicale non identifiée	171	8,0
OG	Accord de l'adjectif	151	7,0
H	Homophone grammatical	136	6,3
G	Accord du déterminant	83	3,9
OL	Lettres doublées dans un mot	80	3,7
OG	Terminaison verbale inappropriée	78	3,6
OG	Accord du nom dans le groupe prépositionnel ou le groupe nominal complément du nom	61	2,8
OG	Accord du participe passé employé avec être	51	2,4
OL	Majuscule	51	2,4
OL	Vérification des accents	50	2,3
OG	Vérification générale des accords au sein du groupe nominal	43	2,0
P	Virgule après ou autour d'un complément de phrase déplacé	32	1,5

Fuente: drets d'autor

Plusieurs réflexions portent aussi sur l'orthographe lexicale, certaines étant non identifiées (n = 246, 11,0 %), l'élève mentionnant simplement vouloir savoir comment l'écrire, et les autres portant sur la présence ou non de lettres doublées (n = 80, 3,7 %), l'emploi de la majuscule (n = 51, 2,4 %) et celui d'un accent (n = 50, 2,3 %).

Les réflexions portant sur des cas homophoniques sont également présentes parmi les plus fréquentes, avec celles d'une part des homophones verbaux relatifs à la terminaison en /e/ (n = 246, 11,5 %), de même que les homophones grammaticaux, en excluant ceux concernant les accords verbaux et la conjugaison (n = 136, 6,3 %).

Aucune sous-catégorie de réflexions portant sur la structure de la phrase ou la grammaire textuelle ne se retrouve parmi les quinze plus fréquentes. En revanche, on retrouve en quinzième position les réflexions syntaxiques portant sur l'utilisation de la virgule lors de

structure de phrase avec un groupe complément de phrase déplacé (n = 32, 1,5 %).

L'utilisation des réflexions métalinguistiques concernait principalement des mots qui n'impliquaient pas d'erreurs (n = 1529, 71,4 %). Au total, 19,7 % des réflexions métalinguistiques menaient à des corrections d'erreurs (n = 421). La grande majorité des réflexions menaient à la confirmation d'une absence d'erreurs (n = 1476, 68,9 %), alors que 191 erreurs, malgré les réflexions, restaient des erreurs (8,9 %). Dans un très faible pourcentage, des réflexions ont amené les élèves à produire des erreurs là où la forme était originalement correcte (n=54, 2,5 %).

Par ailleurs, très peu de réflexions métalinguistiques faisaient appel au métalangage relatif à la grammaire actuelle. Ainsi, sur les 2142 réflexions, seulement 383 impliquaient un métalangage approprié (17,8 %). On doit toutefois nuancer en mentionnant que certaines réflexions portaient sur des aspects de la langue où il aurait été difficile de faire appel à ce métalangage, notamment le lexique ou l'orthographe lexicale.

4.3.- Rapport entre les erreurs et les réflexions métalinguistiques

Comme montré au tableau 5, une simple mise en relation des erreurs et des stratégies montre encore une fois la forte prépondérance de l'orthographe. Cependant, le rapport entre les erreurs et les réflexions s'inverse en ce qui concerne les aspects syntaxiques de la langue. En effet, les homophones (2,84 réflexions par erreur), l'orthographe grammaticale (2,61 réflexions par erreur) et l'orthographe d'usage (1,52 réflexion par erreur) sont les trois catégories où l'on retrouve plus de réflexions que d'erreurs. En revanche, la grammaire du texte (0,56 réflexion par erreur), la structure de la phrase (0,45 réflexion par erreur), le lexique (0,28 réflexion par erreur) et la ponctuation (0,26 réflexion par erreur) impliquent moins de réflexions que d'erreur. Cela se confirme par la vérification de l'indépendance des variables des catégories d'erreurs et de réflexions métalinguistiques, qui est

hautement significative (χ^2 (6, $N = 3730$) = 617.62, $p < 0,001$; $\phi = 0,407$).

Tableau 5

Ratio des réflexions métalinguistiques par erreur

	Réflexions	Erreurs	Ratio
OG	1007	386	2,61
GT	40	72	0,56
H	401	141	2,84
L	49	176	0,28
P	72	280	0,26
S	99	222	0,45
OL	474	311	1,52
Total	2142	1588	1,39

Fuente: drets d'autor

5.- Discussion des résultats

Dans cette partie, nous mettrons en premier lieu en dialogue nos résultats concernant les erreurs avec ceux de Boivin et Pinsonneault (2018). Nous montrerons ensuite l'intérêt de considérer le processus d'écriture dans son ensemble, en intégrant les réflexions métalinguistiques effectives, afin de proposer certaines pistes didactiques.

Les résultats qui ont ici été obtenus ne correspondent pas complètement à ceux de Boivin et Pinsonneault (2018), en ce qui concerne les catégories d'erreurs. En comparant selon la même échelle d'erreurs par 100 mots, le présent échantillon se compare à celui de Boivin et Pinsonneault pour le taux d'erreurs d'orthographe grammaticale ($\bar{X} = 3,32 / 3,34$) et d'orthographe d'usage ($\bar{X} = 2,68 / 2,61$). Le taux d'erreurs de syntaxe que nous avons repéré (auxquelles nous ajoutons celles relatives aux homophones, pour fins de comparaison), est légèrement plus bas que celui de l'échantillon de Boivin et Pinsonneault ($\bar{X} = 5,53 / 6,31$). Cela peut s'expliquer par des différences dans l'interprétation des catégorisations grammaticales. On doit également ajouter que les résultats des élèves impliquent un grand

écart-type, et que la petite taille de notre échantillon peut expliquer en partie l'écart. Rappelons également que les élèves de notre échantillon sont d'un an moins avancé dans leur parcours scolaire. Finalement, mentionnons surtout la différence du contexte d'écriture (temps, enjeu, nombre de mots) et du genre textuel, alors que le texte ici rédigé est une séquence descriptive de lieu, et que celui de l'échantillon ministériel consiste en un texte descriptif-justificatif.

Cela peut expliquer la présence de sous-catégories particulièrement présentes en ce qui concerne les erreurs. Plusieurs d'entre elles concernent les compléments du nom, en syntaxe ou en orthographe grammaticale. Ceux-ci peuvent être particulièrement utilisés dans ce genre de texte (Vincent et Lefrançois, 2016). Il en va de même pour les répétitions abusives, qui s'expliquent notamment par la présence de plusieurs phrases décrivant un même objet. Le genre textuel peut finalement exacerber la présence de compléments de phrase déplacés, afin d'éviter la répétition de structure sujet-prédicat-complément de phrase.

En ce qui concerne les réflexions métalinguistiques, il nous semble important de mentionner la préoccupation constante des élèves pour l'orthographe, au détriment de la syntaxe, dans les réflexions métalinguistiques des élèves. Qui plus est, l'analyse montre que dans une révision axée sur la diminution du nombre d'erreurs, cette stratégie semble peu adéquate, alors que l'attention apportée aux dimensions orthographiques dépasse largement le pourcentage d'erreurs qui en découlent. Nous avancerons ici trois pistes d'explications quant à ce comportement à la phase de révision.

Premièrement, les élèves sont les héritiers d'une culture scolaire qui, malgré les avancées didactiques, change peu (Chartrand et Lord, 2013). Bien que la grammaire moderne s'inscrive dans une représentation du système de la langue (Gagnon et Bucla Bronckart, 2017) et que les manipulations syntaxiques et la phrase de base devraient servir d'outils principaux à l'analyse, l'attention dans l'enseignement reste, comme elle prévalait dans les anciens programmes, autour des questions d'orthographe grammaticale. Bien

que les enseignants œuvrant dans les classes où s'est déroulée l'expérimentation mentionnent tous s'inscrire dans le courant de la grammaire moderne, l'analyse *in situ* montre qu'il y a parfois un écart important entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives (Lord, 2012).

Deuxièmement, même si le temps imparti à l'enseignement de la syntaxe est conséquent, on peut questionner comment cet enseignement syntaxique s'effectue. L'observation de phrases modèles décontextualisées et le repérage de groupes constituants de la phrase de base ne sont certes pas des pratiques suffisantes pour assurer un réinvestissement en écriture ! L'articulation entre l'enseignement de la grammaire et celui des compétences discursives est prônée depuis longtemps en didactique du français (Bronckart et Besson, 1988; Myhill, Jones et Lines, 2018; Ronveaux et Schneuwly, 2007) et le chemin entre l'apprentissage syntaxique et son réinvestissement en écriture doit être, à tout le moins, modélisé.

Troisièmement, on peut supposer que la révision est encore et toujours vue comme une pratique de détection d'erreurs, et non d'amélioration de texte. Le rapport coût cognitif/ bénéfice d'un investissement en orthographe est beaucoup plus rentable que le même en syntaxe, du moins tant et aussi longtemps que le travail de révision consiste en une visée d'optimisation de note par la diminution du nombre d'erreurs comptabilisables. Pour modifier les comportements et permettre un véritable travail syntaxique sur le texte, il faudrait adapter les exigences du travail d'écriture – et les critères d'évaluation – afin de permettre à l'élève de prendre des risques et de consacrer du temps à la réflexion syntaxique. Nous mentionnerons au passage que le faible taux de réflexions ayant fait appel à un métalangage approprié indique qu'il serait profitable de permettre à l'élève d'exprimer à voix haute ses réflexions, par exemple à travers un travail de révision collaboratif (Blain et Lafontaine, 2010).

6.- Conclusion

Cet article visait à identifier les erreurs grammaticales d'élèves de première secondaire lors de l'écriture d'un texte descriptif, les réflexions métalinguistiques que l'écriture de celui-ci occasionne, de même que la relation entre ces deux variables. Si nous avons obtenu des résultats analogues à ce qui avait été préalablement identifié lors de l'analyse des erreurs de textes d'élèves comparables, nous avons pu mettre ici en évidence le rapport entre ces erreurs et les réflexions métalinguistiques relatives aux mêmes catégories. En effet, le simple calcul des erreurs pourrait donner l'impression que les difficultés sont relativement semblables entre d'une part l'orthographe (lexicale et grammaticale) et la syntaxe (structure de phrase et ponctuation). Or, la prépondérance des réflexions métalinguistiques concernant l'orthographe grammaticale et la quasi-absence de celles-ci en syntaxe et ponctuation nous amènent à réfléchir à une approche didactique distincte entre l'enseignement des deux catégories. Bien que notre échantillon soit plutôt restreint et que le genre textuel exploité puisse influencer les résultats, il nous semble toutefois important de réfléchir à une approche de l'enseignement de la structure de la phrase et de la ponctuation qui prenne en compte le statut de scripteur de l'élève. Ainsi, l'articulation de l'enseignement de la syntaxe à celui de l'écriture nous semble essentielle. Si, pour l'orthographe grammaticale, il faut amener l'élève à choisir les bonnes stratégies de révision et à les appliquer judicieusement, la syntaxe, elle, réclame de convaincre les élèves de la valeur de la mise en place de stratégies.

Références bibliographiques

Ancil, D. (2012). Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire en production écrite et propositions de pistes didactiques. *Pratiques*, 155-156, 7-30. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3447>

Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-

brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491. <https://doi.org/10.7202/044486ar>

Boivin, M. C., Pinsonneault, R. et Côté, L. (2014). *Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) Fonds de recherche du Québec Société et Culture (FRQSC). <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/un-modele-didactique-darticulation-de-la-grammaire-et-de-lecriture-pour-favoriser-le-transfert-des-connaissances-grammaticales-en-situation-de-production-ecrite-chez-les-eleves-du-secondaire/>

Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 21(1), 43-70. <http://dx.doi.org/10.7202/1050810ar>

Boivin, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire *Repères*, 49, 131-145. <https://doi.org/10.4000/reperes.717>

Boyer, P. (2021). De quelle grammaire parlez-vous? *Correspondance*, 27(1), 1-7. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/de-quelle-grammaire-parlez-vous/>

Bronckart, J.-P., et Besson, M.-J. (1988). Et si la grammaire n'était pas inutile? Dans D. Bain et al. (Éd.), *La recherche au service de l'enseignement?* (pp. 73-93). Genève : CRPP. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37612>

Canelas-Trevisi, S. et Blain, D. (2008). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif? Analyse critique de quelques pratiques en classe du secondaire. Dans J. Dolz et C. Simard (Éd.), *Recherches en didactique du français : Vol. 1. Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. (pp. 155-176). Québec : Presses de l'Université Laval.

Catach, N. (1988). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris, France: Nathan.

Chartrand, S. G., Emery-Bruneau, J., et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences*

langagières en français. Québec : DIDACTICA, c.é.f.
<https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Chartrand, S.-G., et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec Français*, 168, 86-88. <https://id.erudit.org/iderudit/68675ac>

Cogis, D. (2001). Difficultés en orthographe : un indispensable réexamen. *Revue française de linguistique appliquée*, 6(1), 47-61. <https://doi.org/10.3917/rfla.061.0047>

Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherches en éducation*, 40, 44-59. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.4000/ree.445>

Combettes, B., et Lagarde, J.-P. (1982). Un nouvel esprit grammatical. *Pratiques*, 33, 13-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1982.1228>

Dabène, L., et Degache, C. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine. Dans *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xe Colloque international : Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches* (pp. 373-383). Besançon : Presse Universitaire de Franche-Comté.

Fayol, M., et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M., et Jaffré, J.-P. (2016). L'orthographe: des systèmes aux usages. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170, 199-221. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2984>

Fisher, C., et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, 49, 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>

Gagnon, R., et Bulea Bronckart, E. (2017). Introduction. Comment former à l'enseignement de la grammaire? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (Éds.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 9-20). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Gauvin, I., et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram - Revue de didactique de*

la grammaire, 2, 1-18. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01633308/document>

Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (Éds.), *La recherche en éducation* (pp. 83-108). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1987). On the Structure of the Writing Process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30. <https://doi.org/10.1097/00011363-198709000-00004>

Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Development Perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignant de français [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457>

Manesse, D., et Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24278>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2020). *Document d'information, Épreuve obligatoire, Français, langue d'enseignement, Juin 2020, 2e année du secondaire* Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_2e_sec_Juin_2020.pdf

Myhill, D., Jones, S., et Lines, H. (2018). Supporting less-proficient writers through linguistically-aware teaching. *Language and Education*, 32(4), 333-349. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1438468>

Nadeau, M., et Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(4), 1-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.446>

Parisi, G., et Grossmann, F. (2009). Démarche didactique et corpus en classe de grammaire: le cas du discours rapporté. *Repères*, 39, 163-178. <https://doi.org/10.4000/reperes.843Si>

Roberge, J. (2001). Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral). (Thèse de doctorat). Disponible chez ProQuest Dissertations et Theses Full Text.

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1(1), 55-72. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.77>

Vincent, F., et Gagnon-Bischoff, S. (2019). Résultats à l'épreuve d'écriture de 5e secondaire 2002-2018 : l'éléphant linguistique dans la pièce... *Formation et profession*, 27(3), 128-132. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a185>

Vincent, F., Larose, F., et Gagnon-Bischoff, S. (2018). Évaluation comparée intergenre de la compétence scripturale d'élèves du début du secondaire. Dans M. Demeuse, M. Milmeister et C. Weis (Éds.), *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du 30e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation - Europe* (pp. 291-293). Esch-sur-Alzette: Université de Luxembourg.

Vincent, F., et Lefrançois, P. (2016). Chercher à améliorer la compétence scripturale par l'enseignement du complément du nom. *Language & Literacy*, 18(1), 148-170. <https://doi.org/10.20360/G2JP4V>

